

Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem

Paraíso, Marlucy Alves

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Paraíso, M. A. (2008). Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. *ETD - Educação Temática Digital*, 9(esp.), 108-125. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72674>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

COMPOSIÇÕES CURRICULARES: CULTURAS E IMAGENS QUE FAZEMOS E QUE NOS FAZEM¹**Marlucy Alves Paraíso****RESUMO**

O currículo encontra-se povoado por culturas e imagens diversas. Os modos como tais culturas e imagens são vistas, percebidas e tratadas tanto podem limitar como facilitar que composições potencializadoras sejam produzidas nesse território. Este artigo explora possibilidades de um currículo fazer composições com imagens e culturas que o povoam de modo a colocar em jogo novas relações com tudo a que está associado. A discussão aqui apresentada é baseada, sobretudo, nas chamadas teorias pós-críticas de currículo e em algumas idéias do pensamento de Gilles Deleuze. O objetivo é pensar possibilidades de um currículo mover-se entre culturas e imagens que o povoam sem deixar que estas paralise o pensamento, indiquem caminhos conhecidos a seguir e delimitem os modos de ver, perceber e sentir no território curricular.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo; Culturas; Imagens

COMPOSICIONES CURRICULARES: CULTURAS E IMÁGENES QUE HACEMOS Y QUE NOS HACEN**RESUMEN**

El currículum se encuentra poblado por culturas e imágenes diversas. El modo como estas culturas e imágenes son vistas, percibidas y tratadas tanto pueden limitar como facilitar que las composiciones potencializadoras sean producidas en ese territorio. Este artículo explora posibilidades de composiciones que un currículo puede hacer con imágenes y culturas que lo pueblan de modo que coloque en juego nuevas relaciones con todo lo que está asociado. La discusión aquí presentada se basa, sobretudo, en las llamadas teorías pos-críticas de currículo y en algunas ideas del pensamiento de Gilles Deleuze. El objetivo es pensar con las posibilidades que un currículum tiene de moverse entre culturas e imágenes sin que podamos dejar que estas paraliquen el pensamiento, indiquen caminos conocidos a seguir y delimiten los modos de ver, percibir y sentir en el territorio curricular.

PALABRAS CLAVE

Currículo; Culturas; Imágenes

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada na Sessão Conversa intitulada: “Escola, Currículo e Cultura: narrativas, objetos e imagens”, organizada e coordenada pelo Grupo de Trabalho (GT) Currículo na Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu - MG em outubro de 2007.

É possível ver um currículo, com todas as suas imagens e culturas, como uma pequena máquina a-significante? Que linhas podem ser seguidas e que movimentos podem ser feitos para ver assim um currículo? *Como funciona e o que pode* um currículo com tantas culturas e imagens que fazemos e que nos fazem? Este artigo explora essas questões para pensar possibilidades de um currículo fazer composições com imagens e culturas que o povoam de modo a colocar em jogo novas relações com tudo a que está associado. O objetivo é pensar possibilidades de conexões curriculares com imagens e culturas que fazemos e que nos fazem de modo a fazer outra coisa com o já sabido e o já compreendido. Ele trata então dos temas culturas, imagens e currículo.

Cultura é aqui compreendida, não como cânone ou seleção, mas como repertório de significados sempre associados a relações de poder de diferentes tipos, presentes em todas as relações sociais. Cultura é uma prática de significados em que diferentes grupos produzem e são produzidos, transformam e são transformados, governam e são governados, construindo, assim, experiências de diferentes tipos, dependendo dos modos como tais práticas são vivenciadas². Imagem, por sua vez, é uma prática de visibilidade aprendida ou gerada, em diferentes domínios, quer na criação (como na arte), quer nas diferentes formas de registros (como fotos, mapas, desenhos, quadros, escritas), quer no próprio pensamento³. As imagens são, então, parte importante da cultura, ao mesmo tempo em que são produtoras de novos significados e, portanto, parte importante das transformações culturais contemporâneas⁴. O currículo é um artefato político; um território que se encontra povoado por diferentes culturas e imagens, ao mesmo tempo em que produz culturas e imagens de diferentes tipos. Trata-se de um artefato que, por ser constituído por matérias diversas e por diferentes materiais das imagens e das culturas, pode possibilitar percepções, encontros e aprendizagens potencializadoras.

As culturas e imagens que povoam um currículo tanto podem limitar como facilitar que composições interessantes sejam produzidas nesse território. Há limitação quando imagens e culturas de um currículo restringem as possibilidades do que pode ser visto, sentido e aprendido. Há limitação também quando imagens e culturas levam a ver um

² Ver sínteses e revisões sobre essa noção de cultura, sua dimensão política e sobre sua atual centralidade em: Jameson (1996), Hall (1997e 2003), Silva (1999b), Veiga-Neto (2003) e Paraíso (2004a).

³ Cf. Martin (1997).

⁴ Ver importantes discussões sobre o conceito de imagem em Rénaud (1989), Aumont (1992), Martin (1997) e Fabris (1998).

currículo como devedor de um saber e de significados que não são produzidos nele; como lugar para praticar uma política que deve ser cumprida e de um desejo que o transcende, porque está conformado por imagens já produzidas de objetivos a perseguir, de metas a atingir e de aprendizagens a serem conferidas. Há facilitação de composições interessantes quando culturas e imagens de um currículo possibilitam a divulgação de múltiplas imagens do mundo, e espera, calmamente, que cada um/a possa conectar-se com aquilo que lhe convenha, cercando-se de cautela apenas para que imagens e culturas não bloqueiem os fluxos desterritorializadores existentes na vida.

Discutindo o currículo como território de experimentações e de composições, este artigo explora possibilidades de um currículo mover-se entre culturas e imagens que o povoam sem deixar que estas paralise o pensamento, indiquem caminhos conhecidos a seguir e delimitem os modos de ver, perceber e sentir no território curricular. A discussão aqui apresentada é baseada, sobretudo, nas chamadas teorias pós-críticas de currículo e em algumas idéias do pensamento de Gilles Deleuze. O argumento defendido é o de que há possibilidade de um currículo com experiências significativas, mas para isso é necessário mudar nossas imagens de currículo e os significados a ele atribuídos; escolher das imagens e das culturas apenas o que nos interessa para traçar um outro percurso, e experimentar fazer outra coisa com o já sabido, o já visto e o já compreendido.

TEMPO DA CENTRALIDADE DA CULTURA E DA FORÇA DAS IMAGENS CENTRALIDADE DA CULTURA

Pesquisadores/as de diferentes campos e lugares, e usando diferentes abordagens, já há algum tempo, anunciam e mostram a centralidade da cultura na contemporaneidade⁵. Stuart Hall (1997), por exemplo, faz uma síntese do processo que tem sido chamado de *virada cultural*, e mostra com contundência a enorme expansão de tudo que está associado à cultura, assim como seu papel constitutivo na contemporaneidade, em todos os aspectos da vida social⁶. A centralidade da cultura está no fato de que ela perpassa todos os acontecimentos das nossas vidas, as representações que fazemos desses acontecimentos e os entendimentos que

⁵ Cf. Giroux (1999 e 2003); Hall (1997 e 2003) e Willis (1986).

⁶ A *virada cultural* refere-se ao fenômeno pelo qual a cultura passa a ter centralidade nas relações sociais, e a linguagem passa a ser lugar privilegiado de sua constituição. Hall (1997) destaca o fato de que o significado passou a ter grande importância na definição de cultura e nas suas discussões porque ele nos dá uma noção de quem somos e a quais grupos pertencemos. A cultura refere-se, então, aos significados, conceitos, às idéias, práticas, aos sentimentos, às relações e emoções que um grupo cria, mobiliza, adota e recria em suas relações.

temos das coisas da vida (cf. HALL, 1997). Cultura definitivamente deixou de ser pensada e trabalhada em campos específicos, como o da antropologia, para ser problematizada nos mais diferentes campos do conhecimento, exatamente pela centralidade que adquiriu na contemporaneidade⁷. O campo do currículo também viveu e vive os efeitos dessa expansão, centralidade e força da cultura.

Em recente pesquisa realizada para mapear a produção brasileira sobre currículo e culturas, divulgada em revistas educacionais brasileiras e no GT Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁸, ficou evidente a grande quantidade de trabalhos e de pesquisadores/as que têm trabalhado com o tema (Paraíso, 2007). Ficou evidente também a força dessa noção para trabalhar com diferentes aspectos do currículo. De 287 artigos e trabalhos sobre currículo analisados, 85 trabalham explicitamente com questões culturais. Há muitos outros trabalhos que, embora não explorem a cultura como categoria de análise, fazem menção ao aspecto multicultural de nossa sociedade na atualidade, e trabalham com currículo tendo essa dimensão como pressuposto de seus estudos. Há também estudos que incorporaram a noção de cultura na própria concepção de currículo com a qual trabalham⁹. Isso permite dizer que o tema da cultura permeia, de diferentes modos, a maior parte dos estudos sobre currículo divulgados no Brasil a partir de 1990.

Ao acompanhar toda essa produção curricular que trabalha com a cultura posso dizer que a introdução das discussões culturais no campo do currículo brasileiro foi um *acontecimento*. Um acontecimento que aqueceu o pensamento curricular, modificou seus temas de estudo, trouxe outras problematizações e interrogações para a área, afetou radicalmente a teoria e a pesquisa no campo curricular, ao ponto de *conteúdo e cultura* quase

⁷ Veiga-Neto (2003) explicita, oportunamente, que tal centralidade “não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social” (p. 6). Nesse sentido, “a cultura é central não porque ocupa um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas” (2003, p. 6).

⁸ A pesquisa intitulada “*Cartografias de currículo e culturas*” foi desenvolvida com o apoio do CNPq, no GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas da FAE/UFMG), sob a minha coordenação, no período de 2005 a 2007. Analisou os artigos publicados em oito periódicos de educação do Brasil e os trabalhos apresentados no GT Currículo da ANPEd que têm em seus títulos e/ou palavras-chave as palavras “currículo” e/ou “currículo e cultura”, divulgados no período de 1990 a 2005. Os periódicos estudados foram: *Teoria e Educação*, *Cadernos de Pesquisa*, *Cadernos de Educação*, *Educação em Revista*, *Educação & Pesquisa*, *Educação & Sociedade*, *Educação & Realidade* e *Revista Brasileira de Educação*. Com exceção de *Teoria e Educação* todas as revistas pesquisadas obtiveram *Qualis A* na avaliação da CAPES. A revista *Teoria e Educação* foi incluída na investigação por ter sido, no início dos anos 90, um dos principais veículos de divulgação de estudos nacionais e internacionais sobre currículo no Brasil (cf. PARAÍSO 2007).

⁹ É o caso de estudos que compreendem currículo como “seleção no interior da cultura” (cf. PARAÍSO 2007).

se confundirem em alguns estudos sobre currículo¹⁰. O pensamento cultural teve implicações também em diferentes políticas de currículo no Brasil nos anos 90¹¹ e presença marcante em diferentes seminários, congressos, encontros e colóquios de discussão sobre questões de currículo.

Essa “onda cultural” ou essa centralidade da cultura no campo do currículo no Brasil, iniciada nos anos 1990, implementou mudanças significativas no campo curricular brasileiro. Especialmente a discussão cultural inspirada nas chamadas teorias pós-críticas – tais como o multiculturalismo, o pós-colonialismo, as teorias feministas e de gênero, a teoria *queer* e os estudos culturais – tanto levantou outros problemas para o campo – fazendo balançar certas ortodoxias existentes no pensamento curricular – como modificou os temas de estudo usuais sobre currículo. Se o usual no campo era pensar o currículo sob o ponto de vista da sua organização, do seu planejamento, dos seus objetivos, do seu desenvolvimento, ou ainda discutir o currículo como estratégia capitalista para transmitir sua ideologia e perpetuar sua economia¹², certamente as discussões culturais modificaram completamente as questões curriculares que passaram a ser problematizadas pelos/as curriculistas¹³.

Ainda nos anos 1990, Silva (1995a), curricularista que teve grande importância na introdução das discussões culturais de inspiração pós-crítica no campo curricular brasileiro¹⁴, defendia que estávamos imersos em “novos mapas culturais”, e que, nesse cenário, era importante que compreendéssemos “as novas configurações culturais e políticas”, por meio de uma “nova ótica”, que focalizasse “as dinâmicas culturais em jogo na luta por (...) predomínio político”. A partir desse entendimento, para Silva (1995a), poderíamos lutar pela consideração e afirmação de “discursos, narrativas e saberes (...) que contassem outras histórias” no currículo (pp. 185-186). Narrativas, histórias e saberes vinculados a diferentes grupos que se encontram em lutas e disputas nos atuais mapas políticos e culturais.

Toda a discussão cultural no campo do currículo fez então com que fossem utilizadas outras categorias nas análises curriculares e com que fossem formulados outros objetos de estudo. O campo do currículo viveu, então, um tempo de produção intelectual

¹⁰ Ver, sobre isso, Paraíso (2007).

¹¹ Tais como, Escola Plural de Belo Horizonte, Escola Cidadã de Porto Alegre, Multieducação do Rio de Janeiro, Escola Candanga de Brasília e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (quando a *pluralidade cultural* aparece como um tema transversal do currículo), para citar alguns exemplos.

¹² Ver Paraíso (1994).

¹³ Ver as questões curriculares investigadas com base nas teorias pós-críticas em Paraíso (2004 e 2005).

¹⁴ Ver Silva (1995a, 1995b, 1996, 1999a e 1999b).

criativa, inventiva e vigorosa¹⁵. É certo que o campo da teorização e da pesquisa em currículo é, hoje, um campo muito mais plural do que era há quinze anos atrás. As abordagens culturais do currículo mudaram nosso modo de compreender, pesquisar e fazer currículo. Passadas quase duas décadas de utilização de aportes culturais no campo curricular brasileiro, o currículo definitivamente passou a ser visto em sua relação com a cultura: como espaço de contestação, conflitos e negociações culturais; como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que os diferentes grupos culturais constroem suas identidades em meio a relações de poder de diferentes tipos¹⁶.

Contudo, a força das abordagens culturais nas análises de currículo foi tão grande que chegamos neste século com uma quase impossibilidade de falar em currículo sem discutir cultura. Além disso, identifico, em alguns estudos e pesquisas sobre currículo, uma quase fusão entre conceitos como cultura, saberes e currículo¹⁷. Em alguns momentos parece que os/as estudiosos/as apenas substituem o conceito de conteúdo pelo de cultura. Em outros momentos são tomados como sinônimos. As noções de cultura utilizadas, também, são as mais diversas possíveis, embora haja um predomínio do entendimento de cultura como “práticas de significação”, baseado nos estudos culturais e nos estudos pós-coloniais.

Ao mesmo tempo em que isso ocorre, parece haver também uma certa paralisia no pensamento curricular que trabalha com as questões culturais. Atualmente, muitos estudos do campo curricular que trabalham com a cultura fazem discussões, afirmações e reivindicações já apresentadas em estudos curriculares brasileiros anteriormente¹⁸. Afinal, afirmações de que as narrativas do currículo são masculinas, eurocêtricas, homofóbicas, adultocêntricas etc, e reivindicações para que o currículo incorpore outros saberes – vinculados aos grupos em luta nos atuais mapas políticos e culturais –, feitas no início dos anos 1990 no Brasil, foram tão potentes e produziram naquele momento outros olhares para o currículo, hoje, essas discussões já não têm a mesma força de pensamento no campo curricular. Elas perderam a força de sua novidade e não estão mais mobilizando a criação nesse campo. Terá essa discussão, outrora *máquina de guerra*, se deixado aprisionar pelo *aparelho de Estado*¹⁹ (cf.

¹⁵ Ver um mapa dessa produção curricular em Paraíso (2005).

¹⁶ Cf. Silva (1995a e 1995b).

¹⁷ É o que mostro em Paraíso (2007).

¹⁸ Ver Paraíso (2007).

¹⁹ Deleuze (1998) lembra que “pode acontecer de a máquina de guerra (...) se deixar apropriar pelo Estado quando ela o conquista”. Mas, argumenta Deleuze, “sempre haverá uma tensão entre o aparelho de estado, com sua exigência de conservação própria, e a máquina de guerra, em seu empreendimento de destruir o Estado, os súditos do Estado, e até mesmo de se destruir ou de se dissolver ao longo da linha de fuga” (pp. 164-165).

DELEUZE, 1998)? Esse é, então, um problema que precisa ser explorado no campo curricular: *nesse emaranhado cultural, ainda pode o pensamento cultural mobilizar o novo no currículo?*

O CURRÍCULO NO TEMPO DA FORÇA DAS IMAGENS

O tempo da cultura é também o tempo das imagens. Imagens que viajam em uma velocidade que encanta e assusta. Imagens que vêm e vão de um território a outro com uma rapidez que impressiona. Imagens que mostram, expõem, formam, informam, contestam, fazem interagir. Imagens que nos enchem, preenchem, saturam, sem, muitas vezes, nos dar tempo para pensar. Imagens que nos fazem ver de determinados modos. Imagens que nos tocam e nos fazem sentir muitas sensações. Imagens que nos capturam. Imagens de diferentes tipos que vemos e que nos vêem. Imagens *que fazemos*, produzimos, construímos. Imagens *que nos fazem*, nos constituem, nos formam.

Uma imagem é uma superfície instável em perpétua variação (cf. MARTIN, 1997). Como não é um plano morto, trata-se de um espaço gerador de formas; de uma superfície sobre a qual “se tocam e se conjugam matéria e memória”. As imagens são percepções formuladas do mundo e das coisas do mundo; são sempre fluidas e possuem uma dimensão produtiva, não somente receptiva (MARTIN, 1997). Por isso, embora seja parte importante dos processos de produção de significados culturais, as imagens são sempre difíceis de significação. Afinal, as imagens têm, em si mesmas, múltiplas imagens, e seus sentidos dependem das leituras que distintos públicos com diferentes interesses fazem delas.

Neste tempo das imagens, o campo curricular brasileiro está atento à sua força produtiva e às diferentes formas de visibilidades que instituem. Diferentes estudiosas/os do campo do currículo se preocupam em discutir essa cultura imagética, sua disseminação e sua produtividade na constituição das subjetividades contemporâneas²⁰. Preocupam-se, também, em mostrar como o currículo escolar na contemporaneidade está conectado com essas imagens. Procuram, então, tanto compreender as estratégias usadas nas próprias imagens para produzir e divulgar sentidos e verdades como mostrar que o currículo precisa fazer o “alfabetismo crítico das imagens”²¹, na luta para multiplicar os sentidos que as imagens produzem e divulgam.

²⁰ Em Paraíso (2005) mostro como um grande número de trabalhos do campo curricular vem investigando diferentes artefatos culturais e discutindo a sua força na produção de identidades/subjetividades contemporâneas.

²¹ Sobre a necessidade da leitura crítica das imagens ver Kellner (1995 e 2001).

Nesse sentido, têm sido estudados no campo do currículo, e com seus aportes teóricos, programas televisivos de diferentes tipos, filmes, pinturas, revistas em quadrinhos, orkut, revistas femininas e educativas, internet etc, todos artefatos em que as imagens têm sido fundamentais na produção e divulgação de verdades sobre a escola, o currículo, a professora, as alunas, as jovens, as crianças. Nos tempos atuais, então, o pensamento curricular brasileiro deixa-se contaminar pela necessidade anunciada por diferentes pesquisadoras/es de investigar a força do currículo escolar e de outros artefatos na construção de quem somos. O pensamento curricular é tocado pelas diferentes imagens que constituem a cultura contemporânea e que invadiram nossas vidas cotidianas de forma contundente.

Contudo essas mesmas pesquisas curriculares que estão pesquisando as diferentes imagens da cultura contemporânea e seu aspecto constitutivo das identidades e subjetividades, exploram muito pouco as imagens vistas, trabalhadas e incorporadas nos currículos escolares. Isso, se explorado, poderá nos dizer muito sobre os tipos de conexões feitas no território curricular entre e com as diferentes imagens que o povoam. Poderá nos dizer muito, também, sobre as imagens e as culturas que estão sendo feitas, produzidas e fabricadas nos currículos e que, por conseguinte, fazem aqueles/as que o vivenciam. Poderá nos dizer muito, enfim, sobre as culturas que tais imagens dão visibilidade no território curricular.

Alain Renaud (1989), discutindo o estatuto da imagem na contemporaneidade, sugere a necessidade de substituir o conceito de imagem em prol da noção de "visibilidade cultural". Isso porque o que temos visto hoje, segundo o autor, não é mais imagem-fotografia-figura para contemplação/admiração, mas sim imagens culturais que têm sido recortadas em diferentes ângulos para mostrar e dar visibilidades a certos aspectos culturais. As imagens são, na contemporaneidade, elementos importantes tanto para dar visibilidade a certos elementos das culturas como para produzir e divulgar significados culturais.

Além disso, Renaud (1989) discute as transformações advindas dos processos de simulação interativa, que permitem antecipar o real físico, reproduzi-lo e manipulá-lo. O "simulacro interativo", para o autor, gera uma transformação radical não apenas do conceito de representação, mas, sobretudo, da relação com o real. Isso porque a imagem deixa de ser o antigo objeto do olhar para converter-se em "fazer" e em "produzir". Afinal, o importante mesmo é a "produção de imagens", isto é: prática operacional que insere as pessoas numa "situação de experimentação visual inédita".

Há em Renaud (1989) uma divisão: de um lado a imagem-representação e de outro a imagem-simulação-interativa. Nesse sentido, é na imagem-simulação que existiria a possibilidade de experimentação visual inédita e não na imagem-figura ou na imagem-representação. De modo diferente, entendo que a possibilidade de experimentação inédita não está na imagem e nem em um currículo e nem em um objeto qualquer, mas sim nas conexões e composições que podem ser feitas com qualquer sorte de objeto. Por isso formulo o segundo problema sobre a temática aqui abordada que precisa ser pensado no campo curricular: *com toda essa saturação imagética que estamos vivenciando na atualidade, o que podem as imagens em um currículo? As imagens ainda podem ser vetores de valorização da afirmação, do alegre, da conexão e do aprender?*

O currículo entre imagens e culturas

Narrativa de um estudante do terceiro ano do curso de Direito²².

“Ainda hoje me lembro das aulas de história... A professora era fera demais. Ela sabia despertar a vontade de aprender, sabe? Agente chegava para a aula dela cansado (...) depois da aula de física ou matemática. Mas ela animava e acordava todo mundo. Ela despertava na gente uma coisa que nem sei dizer direito... interesse, curiosidade, ânimo mesmo... Ela dizia que íamos viajar no tempo e no espaço; e aí cada dia ela dizia:

- hoje nós vamos para ... [e aí falava do país ou da cidade que sua aula ia tratar].

Por exemplo: “hoje nós vamos para a Europa, para a Rússia”. Enquanto ela ia preparando o mapa para dizer e mostrar para onde agente iria, ela dizia pra gente arrumar as malas e preparar para a viagem. Então, além do mapa ela trazia outras figuras e fotografias do que ela estava falando. Ela também trazia músicas do país, um monte de coisas... Me lembro até hoje de *uma imagem de um soldado soviético sentado na estátua de Lênin caída em Moscou* que ela levou para a aula. Nossa, essa aula foi demais, foi o bicho!!! (...) essa aula me marcou. Eu acho que ninguém da turma sabia nada dessas coisas, nem da Rússia, nem da guerra fria, nem de comunismo, mas ela mostrava no mapa, explicava de que país estava falando, de que cidade e qual a importância da imagem que levava. Todo mundo ficava craque naquilo e depois agente lia e via as coisas, as notícias na TV e se interessava porque entendia e sabia que aquilo não era uma notícia qualquer, tinha ligação com a história. (...) E sabe o que era mais massa ainda? É que na aula seguinte, quando alguém trazia uma informação, uma notícia ou um livro sobre o tema da aula passada ela mudava o que ia trabalhar e continuava a discussão (...). Só sei que, quando terminava a aula, parecia que agente tava em outro lugar mesmo! Todo mundo aprendendo e querendo mais (...) Parece que ninguém queria sair dali... Resultado: eu que ia fazer vestibular para medicina acabei tão apaixonado por história que fui fazer direito. (...) Mais da metade da turma mudou de opção de curso por causa das aulas de história. (...) A professora Laura sabia literatura, música e muitos filmes também. (...) Quando falava de qualquer país e de seu povo falava de filmes e de romances daquele país, sabe? Todo mundo queria ler e ver o filme de tanto que ela nos empolgava. E só não via e lia mais porque o vestibular atormenta demais; tem muito conteúdo para estudar. Eu queria, hoje, que tenho mais tempo, estudar história com essa professora. Mas eu estudo história só e sei que foi ela que me fez apaixonar por história(...).”

²² As narrativas aqui apresentadas foram coletadas em diferentes pesquisas sobre currículo que venho realizando.

Narrativa de uma jornalista/professora que trabalhou em uma revista educativa.

“Sinceramente, eu fiquei emocionada sim em ver aquelas professoras felizes por serem apresentadas na revista como exemplo de boas professoras. Essa experiência mudou a minha vida (...). São imagens que não consigo esquecer: professoras treinando em frente a um espelho para dar uma boa aula que seria observada e fotografada; professoras ensinando em lugares que mesmo vendo não acredita ser possível existir; (...) outras assistindo programas educativos em espaços públicos nos fins de semana com o objetivo de ensinar melhor; outras ainda tentando, a todo custo, desenvolver as sugestões dos PCN nas aulas, mesmo que não as entendessem direito (...). Essas imagens, que eu mesma registrava e comentava trabalhando em uma revista educativa, me emocionaram muito (...). A partir disso que vi e registrei, eu mudei de vida. (...) Eu mudei demais (...). Larguei a vida de jornalista e fui ser professora. Sou uma professora que tive que esquecer o que eu sabia como jornalista de uma revista educativa para ensinar o que não sei direito, entende? Ensino com insegurança, mas também com alegria (...). Ensino com medo, muito medo, mas também com coragem (...). Ensino com erros e acertos... Tento de tudo; mas nunca sigo e nem olho aquelas “dicas para desenvolver o currículo” que eu mesma tanto ajudei a escrever para as professoras. Não tenho pressa para ensinar tudo, tudo, tudo, sabe? Vou ensinando devagarzinho e aprendendo devagarzinho também (...). Eu acho que sou uma professora hoje que a jornalista que fui jamais escolheria para colocar nas páginas da revista enviada para as escolas”.

As duas *imagens-curriculo* apresentadas podem ser vistas como exemplos de práticas culturais; de práticas de significação sobre a escola, sobre o currículo, sobre a história, sobre as lutas políticas, sobre professoras, sobre o ensinar, sobre o aprender. Apesar de todas as diferenças existentes entre as duas narrativas, culturas e imagens povoam as duas *imagens-curriculo* apresentadas. Culturas e imagens são aí relacionais e complementares: uma produz a outra. Além disso, tanto culturas como imagens são, nessas *imagens-curriculo*, produzidas e produtoras. Elas são feitas e fabricadas nessas narrativas; e elas fizeram e fazem coisas a esses que as narram. Elas são produzidas em contextos muito distintos, e constituem quem as produziu de modos, também, muito diferentes. Trata-se de imagens que são também currículo. Afinal, como diz Deleuze – em uma bela entrevista sobre o trabalho de Jean Luc Godard no cinema e na televisão –, “não há diferença alguma entre as imagens, as coisas e o movimento” (DELEUZE, 1992, p. 57). Isso porque “as coisas mesmas são imagens, porque as imagens não estão na cabeça, no cérebro. Ao contrário, é o cérebro que é uma imagem, entre outras” (ibidem). Nesse sentido, a escola, os currículos, a própria cultura, outras imagens, narrativas, objetos e as imagens de currículos são imagens e são, ao mesmo tempo, o currículo, as aulas e as práticas pedagógicas em si mesmas.

As *imagens-curriculo* são os currículos que interessam porque são aqueles vivenciados, lembrados, narrados, acionados. Trata-se sempre de imagens que “não cessam de agir e reagir entre si, de produzir e de consumir” (DELEUZE, 1992, p. 57). São imagens de boa professora, agindo sobre imagem de história, que reage sobre imagens de estudantes, que se conectam e agem sobre a imagem de currículo, numa longa cadeia de ação e reação. Se são imagens que agem e reagem entre si, podemos sempre pensar que em conexão elas podem

aumentar a potência de quem as vivencia e as conecta. Além disso, essas imagens-curriculo estão também impregnadas de outras imagens. São imagens de currículos que trazem em suas *dobras* inúmeras outras imagens: de soldado, de Lênin, da Rússia, de imagem, de países, de cidades, de sala de aula, de boa aula, de professoras, de boa professora, de história, de viagens, de coragem, de trabalho, de sentimentos, de vida mesmo! São diferentes imagens que constroem currículos ao mesmo tempo em que proporcionam a produção de modos de ver, de consumir, de sentir e de viver.

Com essas imagens fica evidente que é difícil, muito difícil, ver um currículo como uma máquina a-significante. Afinal, estamos tão impregnados de imagens de currículos que vivenciamos que elas são parte intrínseca das culturas curriculares que fazemos e que nos fazem. Contudo, se é difícil ver um currículo como máquina a-significante, exatamente porque muitas imagens e culturas povoam um currículo, *será que não podemos evitar imagens e culturas que diminuem a potência e encontrar um pensamento que potencializa imagens e culturas em um currículo?* Nas narrativas destacadas, imagens e culturas potencializam quem vivenciou esses currículos porque produzem emoções, alegrias, coragem, ânimo, aprendizagens, mudança de rota, movimento, fuga. Deleuze (1998) lembra que “o grande erro (...) seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida (...). Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” (p. 62). Encontrar uma arma potente que faça sair do território, estabelecer conexões, compor e experimentar.

Dos trabalhos de Gilles Deleuze aprendo que uma política diferente começa por um pensamento oposto aos modelos que impedem a potência do pensamento. Por isso ao pensar nas diferentes imagens e culturas que povoam um currículo sugiro que podemos, sim, evitar imagens de pensamentos curriculares que dificultam a desterritorialização e a criação nesse território. Se o pensamento cultural no currículo não está mais potente ao ponto de possibilitar desorganizações e desterritorializações necessárias ao processo de criação, porque tornou-se modelo, podemos eleger outros pensamentos para tentar fazê-los funcionar no campo curricular. Talvez com outras articulações, outras composições e com outros conceitos possamos mostrar que outro povoamento do currículo é possível.

Fácil não é, porque, como lembra Deleuze (1992), as imagens “são sujeitos” (p. 57), no sentido de que “as imagens têm também um dentro”; e “são sentidas por dentro” (idem). As imagens “estocam outras imagens”. Então trata-se sempre de imagens de imagens. Em qualquer imagem de currículo, de cultura ou de qualquer objeto há estoque de outras

imagens. Por isso, para povoar de um outro modo um currículo é necessário um processo de esvaziamento de imagens. E esvaziar tantas imagens não é mesmo tarefa simples.

Contudo, podemos lembrar que “perceber é subtrair da imagem o que não nos interessa” (DELEUZE, 1992, p. 57). Há, como explicita Deleuze, um *menos* também em nossa percepção, isto é, qualquer imagem só é percebida em parte. Isso pode trazer uma certa tranquilidade ao olharmos as imagens de um currículo. Afinal, a imagem, que fazemos e vemos, será sempre parcial. O problema é que “estamos tão repletos de imagens que já não vemos as imagens que nos chegam do exterior por si mesmas” (DELEUZE, 1992, p.58). Isso porque, para Deleuze (1992), “sempre existe um golpe central que normaliza as imagens, subtraindo o que não devemos perceber” (ibidem). Isso sim é um problema quando queremos com imagens e culturas fazer um povoamento do currículo diferente. Precisamos ficar em estado de alerta permanente e tomar muito cuidado ao olhar imagens de currículo para não deixar que elas nos digam o que nos deve interessar nas outras imagens. Não deixar que as imagens de currículo existentes limitem as imagens que podemos ver e construir. Não deixar que poderes estabelecidos decidam o que devemos perceber nas imagens de currículos que nos chegam.

Nesse sentido, é preciso não deixar que imagens de currículo como: currículo-construtivista, currículo-disciplinar, currículo-crítico, currículo-interdisciplinar, currículo-nacional, currículo-por-área, currículo-multicultural, currículo-por-projetos-de-trabalho, currículo-pós-crítico etc ditem nossa percepção e limitem possibilidades de composições e outras criações. Ficar em permanente estado de espreita para tirar de tudo o que vemos e vivenciamos aquilo que anima a vida, que potencializa e que movimenta. Daí a importância de possibilitar, conectar, compor, experimentar. Em vez da postura de dizer eu sei ensinar, eu sei qual é o melhor currículo, eu sei o que essa imagem diz e informa; perguntar: o que pode essa imagem em relação com essa outra? O que posso fazer com isso? Como essa imagem funciona aqui nesse território? É a postura da busca por outros sentidos, outras percepções e sensações. É a postura de dizer: vou experimentar!!

A professora-jornalista, da narrativa destacada neste artigo, diz que ensina com insegurança, mas também com alegria; com medo e também com coragem; com erros e acertos... Diz que tenta de tudo; mas nunca segue e nem olha aquelas “dicas para desenvolver o currículo” que ela mesma ajudou a “escrever para as professoras”. Indago então: não está essa professora dizendo “eu experimento”!!? E existe outra forma de fazer, criar, ensinar,

aprender, movimentar que não seja experimentando? Existe alguma garantia de aprendizagem no que um currículo elege? Existe alguma certeza de como alguém pode aprender?

É importante destacar que nas duas práticas narradas parece haver uma espécie de paciência com o ensinar e o aprender. Há paciência com a aprendizagem: nada de pressa para dar conta de ensinar tudo ou de atingir objetivos traçados. A paciência parece ser mesmo muito importante em um currículo que queira fazer outros povoamentos e possibilitar conexões. Além disso, nas duas práticas narradas a ignorância ou o não saber é potência e/ou potencializa. É potência quando dá sentido ao saber e à experimentação. Potencializa quando dá “gana” para uma nova experiência. As professoras aceitam deixar o que sabem para experimentar ensinar o que não sabem. Ensinar o que não sabe é, de certo modo, esvaziar imagens. Toda experiência que busca a criação e o movimento exige um trabalho prévio de esvaziamento de imagens (de enunciados) que se cristalizaram como verdade, que dificultam ver e fazer de outro modo.

Há nessas práticas narradas desaprendizagem do sabido; exercícios de despersonalização, abertura para a experimentação. Há nas práticas, que essas imagens de currículo narram, um estranhamento ao lado de um maravilhamento. Há uma tentativa de lançar o pensamento para além do constituído. Há uma grande dose de coragem. Há, em síntese, uma alegria no arriscar e uma confirmação de que novos caminhos podem ser traçados no itinerário da vida.

Não há outra forma de fazer o movimento e a desterritorialização, se não o da experimentação, com toda a sorte de riscos e perigos que a desorganização e a experimentação carregam. Afinal, se um belo encontro (aquele que potencializa) pode vir de qualquer lugar, é preciso experimentar. Quando há um bom encontro e nos abrimos a novas explorações o que passamos a fazer, com tudo o que encontramos, inclusive com todas as imagens e culturas de um currículo, é “a experimentação-vida”. Nesta, segundo Deleuze (1998), “já não há fantasia, mas apenas programas de vida, sempre modificados à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam” (DELEUZE, 1998, p. 61).

Podem, então, imagem e cultura funcionar como “intercessores” para fazer os currículos escolares saírem da sua imobilidade e fazer a diferença no aprender? Para Deleuze (1988) os “intercessores” são quaisquer “encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor”. Sobre isso ele diz: “Sem os intercessores não há criação. Sem eles não há pensamento. O essencial são os intercessores. A criação são os

intercessores” (p. 156). Deleuze também explica: os intercessores “podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas podem também ser coisas, plantas, até animais (...)”. E sugere: “Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores” (DELEUZE, 1988, p. 156).

Se os intercessores podem ser qualquer coisa, objeto ou pessoa, tanto cultura como imagens podem sim funcionar como intercessores para o pensamento curricular e para a criação e a experimentação no currículo. Mas é importante ter em conta que os intercessores que fazem a criação e o movimento não estão no objeto em si, ou seja, não é a imagem, a cultura, a narrativa, o currículo, a professora. Os intercessores estão nos encontros feitos com tudo que existe; encontros que “fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade”. Por isso Deleuze insiste que a força, o fluxo, o devir, a possibilidade de criação está não nos objetos, mas no espaço entre, no E, no meio, na composição. Escutemos Deleuze quando diz “a multiplicidade nunca está nos termos, seja qual for o seu número, nem no seu conjunto ou na totalidade. A multiplicidade está precisamente no E, que não tem a mesma natureza dos elementos nem dos conjuntos” (DELEUZE, 1992, p. 60).

Para experimentarmos precisamos mudar o olhar; ver de outro modo; ver outras coisas; esvaziar as imagens que temos. Afinal, olhar assemelha-se àquilo que experimentamos, porque o olhar nos indica caminhos e possibilidades. O olhar mostra-nos o que o mundo pode nos oferecer. Então o modo como vemos culturas e imagens em um currículo é da maior importância se quisermos traçar outros caminhos e possibilitar outras conexões. Precisamos em nossos planos escolher inclusive pensamentos que permitam ver de outros modos. Falando sobre muito do que os trabalhos de Michel Foucault nos faz ver, Jorge Larrosa diz:

“Nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que o constrange no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. Que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação [...], aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. [...] Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo (LARROSA, 1994, p. 83).

Ver de outro modo, fazer outras composições, fabricar intercessores, viver os sonhos. Eis as linhas que um currículo pode seguir para movimentar-se e não deixar que

imagens e culturas limitem os modos de ver e viver. Nesse sentido pensar currículo, ensinar, professorar e aprender podem ser ações para alimentar sonhos e possibilitar vivências alegres. E quem de nós, professores/as e pesquisadores/as, não temos sonhos alegres e potentes com o currículo? Se assim vemos um currículo, os nossos problemas como curriculistas e como professoras serão outros, do tipo: isso funciona? E como é que funciona? Como isso funciona para você? Como funciona para mim? Se não funciona, “se nada se passa”, podemos então pegar outro currículo, outras imagens, ver por outro ângulo, seguir outra linha... Mudar a imagem de currículo! Mudar a cultura curricular! Construir outras imagens! Fazer um outro currículo!

Mesmo o currículo funcionando como válvula de reterritorialização de muitas imagens e culturas produzidas em diferentes espaços, ele pode sempre proporcionar experiências significativas. Para proporcionar experiências significativas um currículo precisa funcionar *em intensidade*: algo passa ou não passa. Para que *se passe algo*, é preciso desaprender muito do sabido; fazer exercícios de despersonalização; abrir-se às *multiplicidades* que atravessam um currículo e às *intensidades* que o percorrem. É necessário desapegar-se de imagens de pensamentos, de imagens-representação, de imagens-imagens e de significados culturais que bloqueiam o movimento e impedem a criação. É preciso falar por afectos, intensidades, experimentações. Afinal, um currículo que “vala a pena” é aquele que possibilita aprendizagens significativas e produza sensações potencializadoras.

Deleuze (1985) escreveu que o cinema tem o poder de nos fazer crer neste mundo. Uma tarefa que considera “muito importante”. Pois penso que a filosofia de Deleuze também fornece maneiras de acreditar neste mundo. Nesse sentido, esse pensamento tem muito a oferecer a nós curriculistas e professoras que estamos precisando muito acreditar na educação, na escola, no currículo. Estamos precisando acreditar neste mundo e nos por em condições de mudá-lo! Estamos, enfim, precisando colocar o currículo a serviço da vida, pois no fundo o que queremos é mudar as coisas, alterar os sofrimentos, destruir as tristezas, instaurar alegrias e experimentar as possibilidades da vida.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J. **La imagen**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992.
- BERGER, J. **Modos de ver**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1975.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**. A imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- _____. ; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio: Ed. 34, 1995, v.1.
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997, v.4.
- FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 35, 1998.
- GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. **Educação e Realidade**, v.27, n.2, 2002, p.143-156.
- GIROUX, H. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, 1997, p. 15-146.
- _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.
- JÓDAR, F.; GOMES, L. A. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação e Realidade**, v.27, n.2, 2002, p. 31-46.
- KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 104-131
- KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru: Edusc, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

MARTIN, J. C. ¿Qué es una imagen? en Estética, pensamiento y vida. Editado por la revista **El Vampiro Pasivo**, Cali, 1997. p. 120-121.

PARAÍSO, M. Cartografias de currículo e culturas. **Relatório de pesquisa**. CNPq/UFMG, Belo Horizonte, p. 90, 2007.

_____. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004a.

_____. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

_____. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

RÉNAUD, A. Comprender la imagen hoy: nuevas imágenes, nuevo régimen de lo visible, nuevo imaginario. In: TALENS, J. (Ed.). **Videoculturas de fin de siglo**. Madrid: Cátedra, 1989.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: _____. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 190-207.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999a.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999b.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: _____. MOREIRA, A F. (Orgs.) **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995a, p.184-202.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003, p. 5-15.

WILLIS, P. Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de re-produção. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.2, n. 11, jul./dez., 1986, p. 3-18.

Agradecimentos:

Agradeço ao **CNPq** que, por meio da bolsa produtividade e de bolsas de iniciação científica, auxiliou a realização de investigações que subsidiam este artigo. Agradeço a **CAPES** pela bolsa de estágio pós-doutoral que possibilitou as condições necessárias para a escrita deste artigo.

MARLUCY ALVES PARAÍSO

Professora do Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora do CNPq, pós-doutoranda (com bolsa de estágio pós-doutoral da CAPES) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência – Espanha – e coordenadora do GECC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da UFMG.
Endereço para correspondência: Rua Desembargador Alarico Barroso, 36/202, Bairro: Ouro Preto, Belo Horizonte, MG. CEP: 31310380
Email: mparaiso@fae.ufmg.br

Recebido em: 10/03/2008
Publicado em: 20/10/2008